

Como constroem os professores as suas práticas de educação artística? Reflexões em torno da qualidade no ensino das artes

How do teachers build their practices in arts education? Reflections on quality in arts education

SANDRA ISABEL ROSADO FERNANDES*

Artigo completo submetido a 1 de junho e aprovado a 9 de junho de 2014.

*Portugal. Professora, Licenciatura em Professores do Ensino Básico — variante de Educação Visual e Tecnológica — Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação (ESELx).

AFILIAÇÃO: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Departamento de Educação em Línguas, comunicação e Artes. Campus de Benfica do IPL, 1549 — 003 Lisboa, Portugal. E-mail: sandrarf@eselx.ipl.pt

Resumo: Este artigo baseia-se numa investigação em curso que pretende relacionar os percursos de formação dos professores com as suas práticas de ensino das artes plásticas. Aqui, procuramos refletir sobre a qualidade na educação artística e as práticas de “excelência” no âmbito das artes plásticas, assim como, no campo da formação de professores, sobre os percursos formativos e de desenvolvimento profissional.

Palavras chave: Formação de professores / educação artística / percursos biográficos / qualidade na educação.

Abstract: *This article is based on an ongoing research that aims to relate the training courses of teachers with their teaching of the visual arts. Here, we try to reflect on the quality of arts education and the quality practices in the context of the visual arts, as well as in the field of teacher education, on training courses and professional development.*

Keywords: *Teacher education / arts education / biographies / quality education.*

De onde partimos

A presença da Educação Artística nas políticas educativas, e nos documentos oficiais que orientam os currícula, não garante a qualidade na sua implementação, tal como revela o relatório de Anne Bamford (2006).

Os constrangimentos, existentes nas escolas, à presença das artes, nomeadamente no 1ºCEB, onde esta situação é mais visível, a existência de um currículo formal, as diretivas do Ministério da Educação quanto à obrigatoriedade de um número de horas semanal de trabalho nas áreas ditas fundamentais, e a introdução das atividades de enriquecimento curricular, tem vindo a provocar a marginalização das áreas artísticas na prática dos docentes.

A minha experiência na formação de professores, no âmbito das artes plásticas, tem permitido observar diferenças significativas ao nível da intervenção pedagógica, quer dos estudantes (futuros professores e educadores de infância), quer dos cooperantes (professores e educadores experientes que acolhem os formandos nas suas salas). Estas observações despertaram interrogações acerca do que poderá estar na origem destas diferenças de qualidade, e levaram-me a refletir sobre como constroem os educadores e professores práticas de qualidade, e até de excelência, nesta área.

1. Uma questão de qualidade

No campo da educação artística, a questão da qualidade do ensino tem sido uma preocupação constante das agendas de investigação. Relatórios como o *Arts Education Partnership* (1997) ou o *Arts Education Research Agenda for the future* (1994), apontavam como grandes prioridades da investigação a identificação de boas práticas no ensino das artes, assim como dos métodos mais eficazes de desenvolvimento profissional dos professores nesta área (Thurber, 2004). Como linhas de investigação relativamente à concepção de qualidade sugeria-se, por exemplo, as relações entre professores e artistas, o nível de preparação artística dos professores, ou a relação entre teoria e prática na formação dos professores (Thurber, 2004).

Nos EUA, vários estudos no campo das artes têm vindo a ser desenvolvidos. *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education* é o mais recente estudo realizado no âmbito do *Project Zero*, da Universidade de Harvard. Esta investigação, desenvolvida em grande escala, permitiu compreender as concepções dos professores sobre o que para eles constituem experiências educativas de qualidade no campo da educação artística e as estratégias que utilizam para as desenvolverem com crianças e jovens.

Uma das principais ideias que emergiu neste relatório relaciona-se com a

procura da qualidade no ensino das artes. Segundo os autores, trata-se de um caminho pessoal que se faz com persistência. Por outro lado, é, muitas vezes, visto como um processo aberto, isto é, a procura da qualidade é uma constante e não algo que se alcance, pois à medida que os educadores vão atingindo os objectivos iniciais, surge a necessidade de ir mais além (Seidel *et al.*, 2011: 16).

Outra ideia emergente tem a ver com a questão da qualidade ser indissociável das finalidades da educação artística (o porquê do ensino das artes). São estas finalidades que justificam a inclusão das artes nos curricula escolares. Segundo Katz (1988) existem vários tipos de aprendizagem promovidos pelas artes: o conhecimento acerca das artes; as competências nas artes; as disposições para as artes; e os sentimentos acerca das artes.

Assim, algumas das características, apontadas no estudo, que definem a qualidade das experiências artísticas são: o envolvimento com processos e materiais artísticos, a exploração das grandes ideias sobre a arte e a experiência humana, e as experiências diretas com as obras de arte acabadas ou em desenvolvimento (Seidel *et al.*, 2011: 16).

Os programas de educação artística de qualidade devem perseguir os seguintes objectivos:

- Desenvolver disposições e capacidades, nomeadamente a capacidade para pensar de forma criativa e a capacidade de estabelecer relações;
- Ensinar competências artísticas e técnicas integradas em projetos artísticos;
- Desenvolver o sentido estético;
- Fornecer ferramentas que permitam a compreensão do mundo;
- Envolver os alunos com a comunidade, com as questões cívicas e sociais;
- Ajudar os alunos a desenvolver-se como indivíduos.

O conceito de qualidade, segundo Roldão (2007: 21) “relaciona-se (...) com uma preocupação de melhoria dos desempenhos profissionais”, no entanto a sua leitura pode ser feita através de visões muito diversas. Os dados deste relatório (Seidel *et al.*, 2011) levaram à caracterização da qualidade na educação artística segundo quatro pontos de vista — a aprendizagem, a pedagogia, as relações interpessoais e o contexto (espaço, tempo, recursos materiais).

A qualidade vista a partir das aprendizagens dos alunos revela que para as experiências educativas constituírem verdadeiros desafios artísticos, devem: ser relevantes para a criança, ou seja, apropriadas, interessantes e compreensíveis; ir ao encontro das suas necessidades em diferentes níveis de desenvolvimento, isto é, permitirem várias soluções; apoiar as crianças no processo de

exploração, seleção, combinação e escolha; serem estruturadas, em conjunto, pelos educadores e pelas crianças; proporcionarem trabalho prático que integre pensamento e sentimentos, mente e corpo; e levar a novas aprendizagens e novos desafios.

Do ponto de vista da pedagogia, as experiências de qualidade caracterizam-se por uma exploração dos verdadeiros processos artísticos, os artistas ou os próprios professores devem ser modelos para as crianças e participar nas experiências artísticas. A intencionalidade pedagógica dos professores é fundamental, assim como a flexibilidade face aos alunos. As aprendizagens devem ser relevantes e integradas em conhecimentos prévios.

Em termos das relações sociais, a qualidade das experiências revela-se através da cooperação entre pares e entre professores e alunos, do respeito pelos outros e pela comunicação e valorização de cada um. Isto permite que a criança desenvolva o sentimento de pertença a uma comunidade, assim como o sentimento de competência que resulta do facto do seu esforço provocar respostas positivas nos outros.

O contexto onde decorrem as experiências artísticas é composto por aspectos físicos e culturais. A funcionalidade, qualidade e estética dos espaço e materiais são apontados como muito relevantes para a qualidade das aprendizagens, assim como o tempo disponibilizado para a realização das mesmas. Devem ser dados à criança tempo, escolhas, materiais e um ambiente seguro, para que ela possa inventar e descobrir em vez de simplesmente desempenhar tarefas. Finalmente, as artes devem ser centrais nas aprendizagens, isto é, não só surgem como fundamentais para o currículo, em vez de serem consideradas como supérfluas, como devem fazer parte do seu quotidiano.

Como referem os autores deste estudo (Seidel *et al.*, 2011), a conceptualização sobre a excelência na educação artística constitui, por si só, um grande desafio. No entanto, e pela sua natureza, pode considerar-se que a educação artística pode proporcionar um “campo fértil” para explorar o significado da qualidade na educação em geral.

A reflexão e discussão sobre o que constitui a qualidade e como “atingi-la” é não só um catalisador da própria qualidade como um sinal da mesma: “(...) reflective arts educators ask themselves daily why they are doing what they do in the way they do.” (Seidel *et al.*, 2011: 14)

2. Uma questão de formação

Temos vindo a debater a questão da qualidade nas suas múltiplas dimensões. A investigação permitiu-nos caracterizar brevemente as práticas de qualidade em

educação artística. A questão que se coloca agora relaciona-se com a formação do professor, isto é, como é que um educador se torna um educador de qualidade ou um “excelente” educador na área das artes plásticas?

A formação de professores pode ser entendida em sentido restrito, isto é, trata-se da preparação profissional deliberada que se realiza em contextos educativos formais. Ou, em sentido mais lato, entendendo-se esta como a formação global dos indivíduos que pretendem tornar-se professores, que pode ter origens diversas, em formas de educação formais e não formais, pois, tal como nos diz Esteves (2002), não é possível deixar de admitir que a forma como os formandos reagem a um determinado modelo, sistema ou currículo de formação não será função apenas da sua exposição a este, decorrerá igualmente de conceitos e preconceitos, de valores e de atitudes de que cada um é portador e que são constitutivos da sua formação global com origem em diversas fontes, difíceis de identificar.

A mesma convicção é demonstrada por Sá-Chaves (1997: 7) ao afirmar que a “formação se realiza através de percursos diferenciados de acordo com as pessoas que dela são sujeito e objecto e os contextos em que ocorre.”

Seria, assim, ingénuo pensar que a formação inicial constitui a única etapa de formação para um professor. Segundo Formosinho (cit. por Canário, 2002: 55), “a formação prática dos futuros professores começa muito antes do início do curso (...). Ela ocorre ao longo do percurso escolar e corresponde a aprender o que é ensinar, a partir das experiências que vive e que naturaliza.”

É, portanto, imprescindível que as escolas de formação estejam atentas a estas experiências prévias, trazidas pelos alunos, como forma de potenciar, por um lado, as práticas inovadoras e evitar, por outro lado, que se perpetuem práticas conservadoras, inibidoras da inovação pedagógica. Para além dos contextos formais, existem outros contextos relevantes para compreender a formação de professores que nem sempre são explorados (Zeichner, 2008: 265).

Em 2000, o Conselho da Europa reconheceu que “os sistemas de educação formal isoladamente não conseguem responder aos desafios da sociedade moderna, [registando] com agrado os contributos das práticas educativas não formais”, e apresentou como recomendação que os governos reconheçam a importância destas práticas para a aprendizagem ao longo da vida. A aprendizagem ao longo da vida abrange tanto a educação formal como a não formal, sendo vista como uma aprendizagem que tem lugar não apenas na escola, mas em diferentes contextos, ao longo dos anos.

A “educação não formal” compreende programas escolares flexíveis, assim como situações de aprendizagem informal altamente contextualizadas, e

com uma forte participação por parte dos indivíduos. Pressupõe a existência de um programa educativo que se adapta aos indivíduos e às circunstâncias em que decorre.

Por “aprendizagem informal” compreende-se toda e qualquer aprendizagem “acidental”, não estruturada, mas que representa a maior e mais importante parte da aprendizagem que realizamos ao longo da nossa vida. É controlada pelo próprio que decide o que quer aprender e por quanto tempo. O que torna este tipo de aprendizagem diferente não é apenas o local onde acontece, mas a motivação dos envolvidos. Esta aprendizagem é caracterizada por uma atitude voluntária do indivíduo, pela não sequencialidade, e pela auto-orientação segundo os seus interesses e as suas necessidades. A natureza desta aprendizagem é construída socialmente, na medida em que parte do diálogo estabelecido entre o indivíduo e o meio físico e sociocultural.

Apesar da investigação enfatizar a relevância de uma adequada formação inicial, só por si, esta qualificação dos profissionais não é suficiente para assegurar a qualidade da sua intervenção. Ao nível da sua formação, são apontados como factores importantes a qualidade dos formadores e dos currículos de formação (OCDE, 2001: 147). Ao nível da manutenção da qualidade do desempenho profissional, é necessário que os profissionais se envolvam em programas de desenvolvimento profissional. As ações de formação contínua permitem aos educadores colmatarem lacunas ao nível do conhecimento e das competências, que possam existir ou que necessitem atualizar.

Esta tendência é apontada por Vasconcelos (2009: 27) como positiva na formação de educadores de infância, verificando-se “uma acentuação progressiva de uma filosofia de formação permanente, isto é, não negando a importância da formação inicial, mas sublinhando uma filosofia de formação ao longo de todo o processo de desempenho profissional.”

Apesar da aprendizagem realizada na escola ser considerada central pelas comunidades, isso não significa que esta seja o local mais favorável para que a aprendizagem ocorra. Torna-se, pois, necessário compreender a educação, para além da sua componente formal e os percursos formativos dos professores muito para além dos cursos de formação inicial, “os percursos da educação e da formação terão de seguir, muito de perto, os percursos e a dinâmica da vida” (Tavares, 1997: 70).

Considerações finais

Na Conferência Mundial de Educação Artística que decorreu em Março de 2006, em Lisboa, promovida pela UNESCO, na sessão presidida por Douglas

Boughton, ficou claro que “a melhor forma de promover a educação artística é ter um bom professor de artes diante dos alunos”. Não existe melhor forma de promover a educação artística, e os seus benefícios, do que uma educação artística de boa qualidade ministrada por professores de boa qualidade.

A questão da qualidade do professor é, como vimos, bastante complexa. No relatório da OCDE (2011), onde se debate precisamente o conceito de qualidade na educação de infância, existe um consenso geral, de que a boa formação e a prática dos profissionais, são as chaves para uma educação de qualidade (Early *et al.*, 2007, cit. por OCDE, 2011).

É pois, na análise das práticas dos educadores e professores e nas suas narrativas biográficas que assenta o estudo que originou estas reflexões, que tem como objetivo traçar um roteiro de formação promotor da qualidade no ensino das artes plásticas.

Referências

- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global Research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Canário, R. (2002). Formação inicial de professores: que futuro(s)? In N. Afonso & R. Canário, *Estudos sobre a situação de formação inicial de professores*. Porto: Porto editora/INAFOP.
- Esteves, M. M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa: IIE.
- Katz, L. (1988). *Early childhood education: What research tell us*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- OCDE (2011), *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OCDE Publishing.
- Roldão, M. C. (2007). Formar para a excelência profissional — pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Revista Educação & Linguagem*. São Bernardo do Campo: UESP, Ano 10, V.1, n.15, jan./jun. 2007 (pp. 18-42).
- Sá-Chaves, I. (Org.) (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Seidel, S.; Tishman, S.; Winner, E.; Hetland, L. & Palmer, P. (2011). *The Qualities of Quality: Understanding Excellence in Arts Education*. Cambridge, MA: Project Zero — Harvard Graduate School of Education.
- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora. (pp. 59-73)
- Thurber, F. (2004). Teacher Education as a Field of Study in Art Education: A Comprehensive Overview of Methodology and Methods Used in Research About Art Teacher Education. In E. Eisner & M. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in Art Education*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. (NAEA- NATIONAL ART EDUCATION ASSOCIATION).
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada. Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri/ Instituto Politécnico de Lisboa.
- Zeichner, K. (2008). Introduction. Settings for teacher education. In M. Cochram-Smith, S. Feiman-Nemser & D.J. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (3rd Ed.) (pp. 127-133). NY, EUA: Routledge.